

Tartu Ülikool  
Sotsiaalteaduste valdkond  
Haridusteaduste instituut  
Klassiõpetaja õppekava

Triin Tähepõld

KLASSIÕPETAJATE AVATUD JA SULETUD SUULISTE KÜSIMUSTE OSAKAAL  
NING FUNKTSIOON TARTU KOOLIDE 3. KLASSIDE NÄITEL

magistritöö

Juhendaja: Egle Säre

Läbiv pealkiri: Klassiõpetajate avatud ja suletud küsimused

KAITSMISELE LUBATUD

Juhendaja: Egle Säre (MA)

.....

*(allkiri ja kuupäev)*

Kaitsmiskomisjoni esimees: Evi Saluveer (MA)

.....

*(allkiri ja kuupäev)*

Tartu 2016

Klassiõpetajate avatud ja suletud suuliste küsimuste osakaal ning funktsioon Tartu koolide  
3. klasside näitel

Resümee

Õpetajad esitavad õppeprotsessi käigus õpilastele väga palju küsimusi. Magistritöö eesmärgiks on välja selgitada klassiõpetajate avatud ja suletud suuliste küsimuste osakaal ning funktsioon. Valimisse kuulus 15 klassiõpetajat Tartu linna koolidest, kes õpetavad 3. klassides. Andmete kogumise meetodiks oli tunnivaatlus, tunnid salvestati käsikaameraga. Videosalvestusest transkribeeriti õpetaja suulised küsimused ning kvantitatiivne sisuanalüüs viidi läbi deduktiivse ja induktiivse lähenemise kombineeritud meetodil. Uurimistulemusena selgus, et õpetajad esitasid eesti keele tundides rohkem suletud (818) kui avatud (277) küsimusi. Avatud küsimuste hulgas eristus kolm funktsiooni, millest kõige enam kasutati protsessiküsimusi (19 % kogu küsimuste hulgast). Suletud küsimuste hulgas tuli esile seitse erinevat funktsiooni, millest suurima osakaaluga olid fakte ja teadmisi uurivad küsimused (30 % kogu küsimuste hulgast). Ilmnes, et mõned suletud küsimused seadsid vastamiseks vähe piiranguid ning nõudsid kõrgemaid kognitiivseid protsesse.

Märksõnad: avatud küsimused, suletud küsimused, küsimuse tüüp, küsimuse funktsioon

Percentage and functions of teachers' open and closed questions based on the example of  
third-year students' Estonian language classes in Tartu

Summary

During the learning process, teachers ask students several questions. The aim of the Master's thesis is to ascertain the percentage and functions of open and closed questions that teachers ask from third-year students in an Estonian language class. The method used for collecting data was observation, the classes were recorded by using a camcorder. From the footage, the teacher's oral questions were transcribed and a quantitative content analysis was carried out by using a method of combined deductive and inductive approach. 15 class teachers who teach third-year students in different schools in Tartu were analysed. The analysis showed that teachers prefer asking closed questions (818) rather than open questions (277) in Estonian language classes. Among open questions, three different functions could be distinguished, from which process questions were most preferred (19% of all questions). Among closed questions, seven different functions could be distinguished, from which the most preferred ones were categorised as questions that examine facts and knowledge (30% of all questions). It became evident that some closed questions set few restrictions for answering and therefore required higher cognitive processes.

Keywords: open questions, closed questions, type of question, question function

## Sisukord

Resümee .....	2
Summary .....	3
Sisukord .....	4
Sissejuhatus .....	5
Teoreetiline ülevaade .....	6
<i>Küsimuste kasutamine õppetöös</i> .....	6
<i>Küsimuste liigitused</i> .....	7
<i>Tüübist lähtuvad õpetaja küsimused.</i> .....	8
<i>Funktsioonist lähtuvad õpetaja küsimused.</i> .....	9
<i>Eesti keele õppe-eesmärgid I kooliastmes</i> .....	10
Metoodika .....	11
<i>Valim</i> .....	11
<i>Andmete kogumine ja analüüs</i> .....	12
Tulemused .....	14
<i>Avatud küsimuste funktsioonid</i> .....	15
<i>Suletud küsimuste funktsioonid</i> .....	16
Arutelu .....	19
<i>Töö praktiline väärtus, piirangud ja soovitus edaspidiseks</i> .....	21
Tänu sõnad .....	22
Autorsuse kinnitus .....	22
Kasutatud kirjandus .....	23
Lisad	

### Sissejuhatus

Küsimuste esitamine on õppetöös väga sage ja oluline meetod, mida õpetajad tunni läbiviimisel kasutavad. Õpetaja kõne katab enam kui poole õppetööks ettenähtud ajast (Walsh, 2002) ning on leitud, et õpetajad esitavad kuni 2 küsimust ühes minutis (Dillon, 1982). Õpetaja küsimused ergutavad õpilaste mõtletegevust (Gall, 1970). Birbili (2013) peab avatud küsimuste kasutamist õppetöös üheks kõige efektiivsemaks mõtlemist arendavaks strateegiaks. Küsimused panevad õpilasi mõtlema või kontrollivad teadmisi ehk säästavad mõtlemise pingutusest, mis pärssib õpilaste intellektuaalset tegevust (Fisher, 2004). Küsimuste koostamisel ja esitamisel mängivad rolli mitmed faktorid, mis piiravad või tõstavad õpilaste vastuste produktiivsust. Kõige enam mõjutavad õpilase vastust küsimuse tüüp ja vorm, küsimuse ümbersõnastamine, kordamine, alternatiivide pakkumine ja paus pärast küsimuse esitamist (Chaudron, 1995).

Õpetaja küsimused, mis ei suuna õpilasi pelgalt fakte meenutama, vaid õhutavad neid kõrgemal tasemel mõtlema, aitavad saavutada põhikooli riiklikus õppekavas ettenähtud pädevusi. Ainevaldkonna „Eesti keel ja kirjandus“ kohaselt peab I kooliastme lõpetaja kasutama oma mõtete väljendamiseks terviklauseid, avaldama arvamust, võrdlema arvamusi, leidma ühiseid seisukohti, otsustama ning vastama küsimustele sobivate täislausetega (Põhikooli riiklik õppekava, 2014). Nende pädevuste saavutamisel on abiks erineva funktsiooniga avatud ja suletud küsimused. Avatud küsimused soodustavad mõtlemist (Badger & Thomas, 1992; Gall, 1970; Murris & Haynes, 2004) ja arendavad kõrgema mõtlemistaseme protsesse (Baird & Northfield, 1992; Roth, 1996), mis toetavad õppekava pädevuste omandamist. Lisaks ei nõua avatud küsimus üht kindlat vastust, vaid suunab õpilast spekulerima, tõlgendama, põhjendama, oma arvamust avaldama ja seda täpsustama (Chin, 2004; Shahrill, 2013). Lee, Kinzie ja Whittaker (2012) on seisukohal, et avatud küsimused toetavad õpilase kognitiivsete oskuste arengut. Seega võib harv ning ebakorrapärane avatud küsimuste esitamine klassiruumis vähendada kognitiivsete ja lingvistiliste oskuste arengut õpikeskkonnas.

Vaatamata avatud küsimuste positiivsele mõjule õpilaste mõtlemisele, on mitmed uurimused leidnud (Barnes, 1969; Ho, 2005; Qashoa, 2013; Siraj-Blatchford & Manni, 2008), et õpetajad esitavad õppeprotsessis rohkem suletud küsimusi, mis suunavad pelgalt fakte meenutama, ja korralduslikke küsimusi, et kontrollida klassi käitumist. Malkeni (2009) uurimuses selgus, et I kooliastme 15 ainetunnis esitasid õpetajad 922 (95%) madalama mõtlemistaseme küsimust. Qashoa (2013) salvestas oma uurimuses kolme õpetaja kolm

inglise keele tundi II kooliastmes, kus esitati kokku 105 küsimust, millest 65 (62%) liigitusid teadmiste kontrolli (*display*) küsimusteks ning 40 (38%) seisukoha (*referential*) küsimusteks.

Siinkohal tõstatub magistritöö autorile uurimisprobleem: põhikooli riiklik õppekava (2011) näeb ette kriitilise mõtlemisioskuse ja eneseväljenduse arengu igakülgset toetamist, mille puhul peetakse oluliseks õpetajate avatud küsimusi (Birbili, 2013; Kreitzberg, 1989). Mitmed uurimused (Faruji, 2011; Harris, 2005) aga näitavad, et ainetundides esitatakse enamjaolt suletud küsimusi. Lisaks piirduvad uuringud suures osas küsimuse tüübi (avatud, suletud) klassifitseerimisega (Qashoa, 2013; Zohrabi, Yaghoubi-Notash & Khiabani, 2014), mistõttu ei saa õpetaja küsimuste kvaliteedist piisavat selgust. Autorile teadaolevalt on Eestis õpetajate suulisi küsimusi vähe uuritud (Malken, 2009; Rumm, 2015). Vastavalt ainekavale loob eesti keele tund õpetajatele võimaluse kirjanduspalale toetudes suunata küsimustega õpilasi mõtlema ning oma seisukohta avaldama. Magistritöö eesmärgiks on välja selgitada klassiõpetajate avatud ja suletud suuliste küsimuste osakaal ning funktsioon 3. klasside eesti keele tunnis. Sellest tulenevalt on magistritöö uurimisküsimused järgmised:

- Milline on õpetaja erinevat tüüpi küsimuste osakaal eesti keele tunnis?
- Milline on õpetaja avatud küsimuste funktsioonide osakaal eesti keele tunnis?
- Milline on õpetaja suletud küsimuste funktsioonide osakaal eesti keele tunnis?

Magistritöö koosneb neljast suuremast peatükist. Esimeses osas antakse teoreetiline ülevaade küsimuste kasutamise eesmärkidest, küsimuste liigitamisest ning tüüpidest ja funktsioonidest. Teises peatükis kirjeldatakse empiirilise uurimuse metoodikat. Kolmandas peatükis esitletakse saadud tulemusi. Neljandas peatükis arutletakse uurimisküsimustest lähtudes tulemuste üle ning esitatakse uurimuse praktiline väärtus ja piirangud.

### Teoreetiline ülevaade

#### *Küsimuste kasutamise eesmärk õppetöös*

Klassiruumis on õpetaja suuliste ja kirjalike küsimuste eesmärgiks õpilaste mõtlemise ja õppimis aktiviseerimine (Gall, 1970). „Küsimus on küsilause, mis eeldab vastulauset ning küsilause tunnuseks on küsiintonatsioon, küsisõna või pöörd sõnajärg“ (Eesti Entsüklopeedia, 1989, lk 341). Küsimuste esitamine on eriline kõnekunst, mis suunab vastajat esitama soovitud informatsiooni (Salomo, Lieven, & Tomasello, 2013). Küsimuste kasutamine aitab anda ülevaade õpilaste teadmistest (Sõrmus, 2001) ja kaasata aktiivselt õpilasi (Gall, 1970). Seega on õpetaja suulised küsimused õppetöös olulised õpetamis- ja õppimisprotsessi toetavad vahendid (Sõrmus, 2001).

Õpetajad esitavad küsimusi mitmetel erinevatel põhjustel. Kõige enam tuuakse uurimustes (Richards & Lockhart, 1996) eesmärkidena välja küsimuste positiivset mõju huvi tekitamisele ja säilitamisele, mõtlemise julgustamisele ning tunni teemasse süvenemisel. Need autorid ja mitmed teised (Fisher, 2004; Kidron, 1999) nimetavad küsimuste ülesanneteks veel õpilaste teadmiste, faktide ja mälu kontrollimist, õpilase sõnavõtu täpsustamist ning tunnist osavõtmise julgustamist. Õpetaja suulised küsimused juhivad õpilase tähelepanu probleemile (Chaudron, 1995; Kidron, 1999), näitavad õpilaste hulgas nii ühtset kui ka lahknevat arvamust, suunavad järeldusi tegema või taotleavad korraga mitut eesmärki (Kidron, 1999). Õpetaja suuliste küsimuste ülesandeks on õpilaste verbaalse eneseväljendusoskuse arendamine (Chaudron, 1995).

Veel on küsimuste esitamise eesmärgiks toetada loetud tekstist arusaamist ning kontrollida selle mõistmist (Kracl, 2012). Lugemispala käsitlemisel aitavad küsimused lugejal vastuvõetud informatsiooni analüüsida ning loetud materjali varasemate teadmistega siduda (Rouet, Vidal-Abraca, Erbou, & Millogo, 2011). Enne lugemist esitatud küsimuste eesmärgiks on aktiveerida eelteadmisi ning tekitada huvi lugemispala vastu. Lugemise ajal esitatud küsimused toetavad teksti seostamist tervikuks ja üldistuste tegemist. Lugemise järgselt esitatud küsimuste ülesandeks on suunata loetu üle mõtlema ja uut materjali organiseerima (Draper, 2010).

Lisaks informatsiooni ja teadmiste kontrollimisele ning seisukohtade uurimisele kasutavad õpetajad küsimusi korralduslikel eesmärkidel. Ainetundides esitatakse korralduslikke küsimusi (inglise keeles *managerial questions*) õpilaste aktiveerimiseks, tegevuste suunamiseks ja õpilaste käitumise kontrollimiseks (Blosser, 2000; Lee, Kinzie, & Whittaker., 2012). Klassi korda ja käitumist organiseerivad küsimused on eraldiseisvad, ei puuduta tunniteemat ega –eesmärke (Blosser, 2000).

### *Küsimuste liigitused*

Küsimuste liigitamiseks on nii haridusteadlased kui filoloogid leidnud mitmeid erinevaid võimalusi. Põhiliselt klassifitseeritakse küsimusi vastavalt: 1) kognitiivsele tasemele (Bloom, 1979) 2) tüübile (avatud ja suletud küsimused (Barnes, 1969) või 3) funktsioonile (faktiküsimused, arvamusküsimused, korralduslikud küsimused (Siraj-Blatchford & Manni, 2008; Walsh & Sattes, 2011).

Kreitzberg (1989) ja Käis (1991) on veendumusel, et küsimuse iseloomust sõltub õpilase aktiivsus. Et aidata õpilasi pelgalt faktide meenutamisest kriitilise mõtlemisoskuse arenguni, peaksid õpetajad tundma erinevaid küsimuste moodustamise strateegiaid ning neid seejuures

ka praktiseerima (Chin, 2004). Ka Sõrmus (2001) on veendumusel, et õpetaja küsimused peaksid õppimisel ja õpetamisel varieeruma nii teadmiste kontrollilt rakendamise küsimustele kui ka rakendamist kontrollivatelt küsimustelt analüüsile. Seetõttu on oluline enne küsimuse esitamist läbi mõelda selle tüüp ja funktsioon (Kidron, 1999; Kreitzberg, 1986; Kängsepp, 2015). Järgnevates alapeatükkides annab autor teoreetilise ülevaate õpetaja küsimuste vastanduvatest tüüpidest ning võimalikest funktsioonidest.

*Tüübist lähtuvad õpetaja küsimused.* Küsimuse tüüp võib olla kas avatud või suletud (Barnes, 1969). Erinevates uurimustes nimetakse tüüpideks veel divergentseid ja konvergentseid küsimusi (Blosser, 2000; Chin, 2004; Richards & Lockhart, 1996), inglise keeles *open-ended* ja *closed-ended* või *open* ja *closed* ((Murriss, & Haynes, 2004; Lee et al., 2012), *display* ja *referential* (pinnapealsed küsimused ja sisuküsimused) (Zohrabi et al., 2014). Enim kasutatud nimetused nii eesti- (Fisher, 2004; Kikas, 2010) kui ingliskeelses haridusalases kirjanduses on avatud ja suletud küsimused. Õpetaja verbaalsete küsimuste tüüp mõjutab õpilaste mõtlemisoperatsioonide taset (Chaudron, 1995; Chin, 2004; Fisher, 2004) ja annab vastamiseks kitsad või laiad raamid (Krips, 2010). Osaliselt kattuvate definitsioonidega konvergentsete ja suletud (sealhulgas *display*) küsimuste abil hinnatakse vastaja baasteadmisi ja –oskusi (Kreitzberg; 1986). Divergentsed ja avatud (sealhulgas *referential*) küsimused annavad vastuse konstrueerimiseks palju võimalusi ja seavad vähe piiranguid.

Hargreaves (1984, viidatud Lee et al., 2012) ja Blosser (2000) toovad avatud ja suletud küsimuste eristamise olulisima kriteeriumina välja aktsepteeritavate vastuste arvu. Chin (2004) on seisukohal, et avatud küsimusele on suur hulk võimalikke vastuseid. Samas lähtuvad mitmed uurimused hoopis sellest, et avatud küsimused suunavad vastajat arutlema, spekulerima, järeldama, seletama, ideid jagama ning julgustavad oletusi püstitama (vt Blosser, 2000; Chin, 2004; Haynes & Murriss, 2005; Sõrmus, 2001).

Avatud küsimused nõuavad vastajalt isikliku seisukoha või tunnete (Sõrmus, 2001) avaldamist, selgitamist, identifitseerimist ning enda väärtustest lähtuvalt argumenteerimist (Chin, 2004; Blosser, 2000). See stimuleerib kõrgemat mõtlemistaset (Chin, 2004). Näiteks aktiveerivad kõrgemaid mõtlemisprotsesse järgmised küsimused: „Kuidas lahendaksite töötuse probleemi?“, „Milline oleks elu Maal sinu arvates, kui gravitatsioon oleks nõrgem?“, „Mida sa teeksid kui ... ? (Blosser, 2000). Ho (2005) kriteeriumite kohaselt on avatud küsimuse vastus õpetajale küsimise hetkel teadmata. Kuid Siraj-Blatchford ja Manni (2008) uurimuses ilmneb ka suletud küsimuste hulgas arvamusküsimusi, mille vastust õpetaja ei tea.



Sellised suletud küsimused on näiteks “Mis on su lemmikvärv?”, “Kas sa soovid teed või kohvi?”

Uurimuste tulemustena on leitud, et tunduvalt rohkem esineb klassiruumis suletud küsimusi (Qashoa, 2013; Zohrabi et al., 2014). Erinevalt avatud küsimustest on suletud küsimustele piiratud arv aktsepteeritavaid (Chin, 2004; Blosser, 2000) või õigeid vastuseid (Blosser, 2000). Küsimusele „Millest koosnevad taimerakud?“ on Blosseri (2000) näite kohaselt piiratud arv vastuseid. Lee ja teised (2012) on vastandlikult öelnud, et suletud küsimusele on vaid üks võimalik aktsepteeritav vastus.

Suletud küsimus nõuab õpilaselt juba varem omandatud teadmiste kordamist (Ho, 2005), mis võivad pärit olla eelmisest tunnist, käsitletud lugemispalast, filmist, videost, diagrammilt vms. Suletud küsimused on fakti- ja tekstipõhised ning seetõttu on vastused neile sageli napsõnalised (Ho, 2005; Kidron, 1999). Küsimused „Kas te saite minust aru?“ ja „Mis on romaan?“ pakuvad vähe mõtlemisainet, ei suuna mõtlema ega õppima (Fisher, 2004). Leidub autoreid, kes on vastupidisel arvamusel: kõik suletud küsimused ei pane õpilasi ainult fakte meenutama ega ühe- kuni kaheõnalist vastust andma. Blosseri (2000) ja Chini (2004) kohaselt suunab suletud küsimus informatsiooni klassifitseerima, kirjeldama, sarnasusi ja erinevusi leidma ning varem õpitud teadmisi uudsetes situatsioonides kasutama, näiteks: “Miks soovitatakse looduslike pesupulbrite puhul kasutada madala temperatuuriga vett?” (Chin, 2004). Ilmneb, et küsimuste tüübi klassifitseerimisel lähtuvad autorid erinevatest kriteeriumitest.

Van Lieri (1988) ja Ho (2005) seisukohast ei anna küsimuse tüüp ülevaadet selle kvaliteedist. Ho (2005) on leidnud, et ainult avatud ja suletud küsimuste definitsiooni alusel õpetaja küsimusi kategoriseerida on pealiskaudne. Nagu sageli eeldatakse, ei ole kõik suletud küsimused funktsioonilt pedagoogiliselt kasutud ning avatud küsimused ei suuna õpilasi tingimata kõrgemal tasemel mõtlema. Klassiruumis esitatud küsimuste analüüs ei tohiks piirduda küsimuse tüübi või vormi klassifitseerimisega, vaid selgitama välja ülesanded, mida need õpilasele seavad (Van Lier, 1988).

*Funktsioonist lähtuvad õpetaja küsimused.* Küsimuse funktsioon näitab selle sisulist ülesannet, mille täitmist oodatakse vastajalt (Eesti keele seletav sõnaraamat, 2009). Õpetaja küsimuse konkreetne funktsioon sõltub suurel määral küsimuse tüübist ja kontekstist (Hargie, & Dickson, 2004). Eelnevalt on autorid leidnud mitmeid küsimuste erinevaid funktsioone, millest töö autor järgnevalt kirjandusele toetudes ülevaate annab.

Toetudes varasemate uuringute tulemustele, esitavad õpetajad kõige rohkem küsimusi, mis suunavad õpilasi meenutama (Kidron, 1999; Käis, 1991; Siraj-Blatchford, & Manni, 2008) nii fakte, mõisteid, sündmuseid kui ka isiklikku kogemust (Kirdon, 1999). Siraj-Blatchford ning Manni (2008) on eristanud näiteks aastaarvude, isikunimede ning isikliku kogemuse meenutamist. Faktide ja teadmiste meenutamisel on oluline faktipõhisus, kuid isikliku kogemuse meenutamine tõstab esile varem käsitletud teema ja vastaja isikliku kogemuse seose. Samad autorid on nimetanud küsimuste funktsiooni, mis suunab õpilasi vale vastuse puhul kahtlema ning ümber mõtlema.

Morgan ja Saxton (1991, viidatud Brualdi, 1998) on näinud küsimuste ühe olulise funktsioonina võimalust suunata vastajat mõtteid avaldama. Lisaks nimetavad nad küsimuste funktsioone, mis toetavad õpilaste aktiivset osavõttu, kontrollivad õpilaste käitumist ja suunavad kuulama kaaslaste selgitusi. Küsimuste korralduslik funktsiooni on esile toonud mitmed autorid (Blosser, 2000; Hargie & Dicksen, 2004; Lee et al., 2012).

Hargie ja Dickson (2004) on küsimuste funktsioonina välja toonud täiendavad küsimused (*follow-up questions*), mis järgnevad põhiküsimusele ja suunavad õpilast esialgset vastust avardama ning laiendama. Sellised täiendava funktsiooniga küsimused on näiteks konsensus küsimus (kas kõik nõustuvad?), näiteküsimus (kas sul on mõni näide?) ja lihtne laienduse küsimus (Ja..?). Veel on Hargie ja Dicksoni (2004) mõistes küsimuste funktsioonideks soov saada informatsiooni, tekitada ja hoida uudishimu, näidata huvi vastaja suhtes, suunata ideid väljendama ning panna õpilane kriitiliselt mõtlema. Nii Morgan ja Saxton (1991, viidatud Brualdi 1998) kui ka Hargie ja Dickson (2004) on nimetanud küsimuse funktsiooniks õpilase teadmiste taseme hindamise. Küsimused kannavad õppeprotsessis funktsiooni, mis suunab õpilaste raskusi diagnoosima (Fisher, 2004; Hargie & Dickson, 2004).

Põhilise õpetaja küsimuste funktsioonina on Dillon (1982) nimetanud õpilaste tähelepanu haaramise ning suunamise. Ka Fisher (2004) on küsimuse funktsioonina nimetanud õpilaste tähelepanu juhtimist, kuid lisab funktsiooni, mis juhhib õpilasi uute teadmiste juurde. Küsimuste funktsiooniks on suunata õpilast selgitama, ennustama, oletama, järel dama (Kidron, 1999) ja reflekteerima (Walsh & Sattes, 2011).

### *Eesti keele õppe-eesmärgid I kooliastmes*

Eesti põhikooli riiklik õppekava sätestab pädevused ja oskused, mida 3. klassi õpilane I kooliastme lõpuks peab saavutama. Esimeses kooliastmes on eesti keel lõimitud kirjandusega, mis ühendab seega nii keele- kui ka kirjandusõpetuse eesmärgi. Kolmanda klassi lõpetaja eesmärkideks on teiste seas oskus lugeda ja kuulata mõtestatult eakohast teksti, mõista suulisi

küsimusi ning vastata nendele sobivate lühivastuste ja terviklausetega. Lisaks peab õpilane küsimuste toel andma arusadavalt edasi lugemispala sisu (Põhikooli riiklik õppekava, 2014). Loetletud eesmärkide saavutamisel on küsimuste esitamine oluline õppimisprotsessi vahend, sest nii avatud kui suletud küsimuste kasutamine õppetöös arendab põhikooli riiklikus õppekavas nimetatud oskuseid ja pädevusi. Kängseppa (2015) uurimus 4. klassides on kinnitanud küsimuste positiivset mõju teksti mõistmisele.

Kehtiva põhikooli riikliku õppekava (2011) järgi taotletakse eesti keele õpetusega kogu põhikooli vältel õpilase kriitilise mõtlemisoskuse arengut, isikliku arvamuse põhjendamise oskust ning nii suuliste kui kirjalike tekstide alusel iseseisvat järeldamisoskust. Vastavalt põhikooli riikliku õppekava ainevaldkonna „Keel ja kirjandus“ õppe-eesmärkidele ilmneb selge vajadus küsimuste kasutamiseks eesti keele tundides. Sel põhjusel viiakse käesoleva magistritöö empiiriline uurimus läbi 3. klasside eesti keele tundides, kus ühe tunni osana käsitletakse lugemispala.

## Metoodika

### *Valim*

Uurimuse üldkogumi moodustasid põhi-ja keskkooli andvate Tartu linna munitsipaal – ja erakoolide kolmandate klasside klassiõpetajad. Uurimuseks koostati mittetöenäosuslik eesmärgipärane valim. Magistritöö autor saatis veebruarikuus uurimust tutvustavad e-kirjad 15-le Tartu kooli juhtkonnale. Kolme kooli juhtkonnad keeldusid osalemisest e-kirja teel. Magistritöö autor kohtus isiklikult 12 kooli esindajaga, kellele selgitas uurimuse eesmärgi, andmete kogumise protseduuri ja lapsevanemate teavitamise eetikat. Kümme Tartu linna kooli juhtkonda andsid klassiõpetajatele loa uurimuses osalemiseks. Uurimuses osales vabatahtlikult 15 3. klasside klassiõpetajat kaheksast erinevast Tartu koolist.

Uurimuses osalenud õpetajate vanus jäi vahemikku 26-60 eluaastat. Kõige enam osales 41-45-aastaseid õpetajaid, 31-35-aastaseid õpetajaid ei osalenud. Tabelis 1 kajastub uurimuses osalenud õpetajate vanuse sagedus.

Tabel 1. *Uurimuses osalenud õpetajate jagunemine vanuse järgi.*

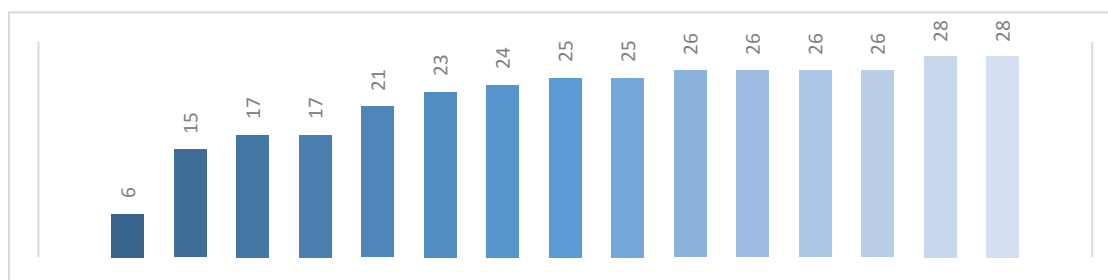
Vanusevahemik	26-30	31-35	36-40	41-45	46-50	51-55	56-60
Sagedus	1	0	1	6	2	3	2
%	7 %	0 %	7 %	40 %	13 %	20 %	13 %

Õpetajate keskmine tööstaaž oli 22,2 aastat ( $Me = 22,2$ ;  $SD = 8,5$ ). Õpetajate tööstaaži sagedus on välja toodud tabelis 2.

Tabel 2. Uurimuses osalenud õpetajate jagunemine tööstaaži järgi.

Tööstaaž aastates	0-5	6-10	11-15	16-20	21-25	26-30	31-35	36-40
Sagedus	1	0	1	7	1	3	1	1
%	7 %	0 %	7 %	47 %	7 %	20 %	7 %	7 %

Uurimuses osalenud klassikomplektide keskmine õpilaste arv oli 22 ( $Me = 25$ ;  $SD = 6,1$ ). Kõige enam esines klasse, kus õppis 26 õpilast ( $Mo = 26$ ). Ülevaade osalenud klasside õpilaste arvust on esitatud joonisel 1.



Joonis 1. Õpilaste arv uurimuses osalenud klassikomplektides kasvavas järjekorras.

Õppetöö läbiviimise eripäradena tõid õpetajad erinevates klassides välja järgmisi iseloomustavaid tunnuseid: teemapõhine õpe, üldõpetus, klassisisene erinev õppetase, katsetega komplekteeritud klassikomplekt ning eesti keele tundide arv nädalas. Üheksa õpetajat ei leidnud õpilaste hulgas ega klassis õppetöö eripärasid, mis võiksid uurimuse tulemusi mõjutada.

#### Andmete kogumine ja analüüs

Kolme kuu jooksul viis autor andmete kogumiseks läbi vaatlused 15. eesti keele tunnis. Alates esimese vaatluse kokkuleppimisest reflekteeris autor oma tööd uurijapäevikus (vt lisa 1). Õpetajatel paluti täita taustaandmete ankeet (vt lisa 2). Koostöös uurimuses osalenud õpetajatega saadeti lastevanematele e-kirjad uurimuse ja autori tutvustamiseks ning lapse uuringus osalemise nõusoleku saamiseks (vt lisa 3). Kümne klassi lapsevanemad andsid nõusoleku lapse osalemiseks uurimuses ja video salvestamiseks. Viie klassi mõned

lapsevanemad keeldusid uurimuse raames videosalvestusest, mistõttu salvestas autor viies tunnis vaid heli. Õpetajatele esitati tunnivaatluse kriteeriumiks lugemispala käsitlemine eesti keele tunni osana. Tunnivaatlus toimus loomulikes tingimustes, kus õpilased õppisid oma õpetaja juhendamisel õppetööks ettenähtud tundide ajal ning uurija oli kõrvaltvaataja rollis. Tunnid salvestati käsikaameraga.

Andmete salvestamiseks ja analüüsimiseks transkribeeris autor tunnivaatlused osaliselt: kõik õpetaja otsesed suulised küsimused kirjutati sõna-sõnalt ümber. Videosalvestise vaatamiseks ja kuulamiseks kasutas töö autor VLC multimeediamängijat.

Transkribeerimisprotsessis märkis autor videosalvestust jälgides kohe ära õpetaja tekstipõhised küsimused (märksõna: tekstipõhine), õpilaste ümbersõnastatud küsimused ja muud täpsustavad fraasid (vt lisa 4). Märksõna välistas küsimusi kategoriseerides olukorra, kus suletud tekstipõhine küsimus (nt „Mida arvas jännes kilpkonnast?“ ja „Aga miks tal telefoni oli vaja?“) oleks kategoriseeritud avatud küsimuseks. Transkribeeritud küsimused salvestas autor programmis Microsoft Excel 2013, mis võimaldas tekstiandmeid korrastada, loendada ja analüüsida.

Andmete analüüsimisel kombineeris magistritöö autor deduktiivse ja induktiivse lähenemise meetodid ning teostas kvantitatiivne sisuanalüüsi. Deduktiivne lähenemine lähtub varasematest uurimustest ja teooriatest ning analüüsikategooriad luuakse enne andmete analüüsi (Õunapuu, 2014). Induktiivse lähenemise lisamine aitab otsida uusi lahendusi ja tõendeid (Laherand, 2008). Valimi moodustamisele ja andmete kogumisele järgnes loetud kirjandusele toetudes esialgse kodeerimisjuhendi koostamine. Käesoleva magistritöö analüüsiühik on transkribeeritud õpetaja küsimus.

Esimeses etapis analüüsis autor küsimuste tüüpe Hargreavesi (1984, viidatud Lee et al., 2012) definitsiooni järgi, mis andis avatud ja suletud küsimuste liigitamiseks selged definitsioonid (vt lisa 5). Teises etapis analüüsis autor avatud ja suletud küsimuste funktsioone. Kodeerimisjuhendi koostas töö autor tuginedes Siraj-Blatchfordi ja Manni (2008) õpetaja suulistele avatud ja suletud küsimuste kategooriatele, mis lähtuvad õpilaste vastustest, ning Walshi ja Sattesi (2011) küsimuste funktsioonidele. Walsh ja Sattes (2001) on loonud teoreetilise materjali õpetaja küsimuste funktsiooni määratlemiseks, mis ei kajasta küsimuste tüüpe. Lisaks ei lähtu käesolev magistritöö küsimuste klassifitseerimisel õpilaste vastustest. Erinevad autorid (Blosser, 2000; Lee et al., 2012) on liigitanud korda kontrollivad küsimused avatud ja suletud küsimuste kõrval eraldi kolmandaks kategooriaks. Magistritöö autor leidis andmeanalüüsi käigus, et ka neid küsimusi on võimalik kategoriseerida nii avatud kui suletud tüübiks. Seetõttu liigitati korda kontrollivad küsimused avatud ja suletud

küsimuste kategooriatesse. Magistritöö autor koostas Siraj-Blatchford ja Manni ning Walsh ja Sattesi uurimustele tuginedes avatud ja suletud küsimuste funktsioonide kategooriad ning täiendas kategooriate tunnuseid, et need selgelt teineteisest eristuksid (vt lisa 6).

Kodeerimisjuhendi testimiseks ja usaldusvärsuse määramiseks teostas autor proovikodeerimise. Proovikodeerimise viis autor läbi kahe tunnivaatluse (12%) transkribeeritud küsimuste (138, s.o 13%) põhjal, mille tulemusena täiendati kodeerimisjuhendit. Täiendatud kodeerimisjuhendi järgi kategoriseeris autor järgmise kahe tunnivaatluse küsimused (14,7%). Teisel proovikodeerimisel lisati induktiivset lähenemist rakendades andmeanalüüsi käigus olemasolevatele kategooriatele kolm funktsiooni. Nii avatud kui suletud küsimuste funktsioonina eristus täpsustav küsimus, mida varasemalt on esile toonud Hargie ja Dickson (2004). Suletud küsimuste funktsioonide hulka lisandusid küsimused, mis suunavad nõusolekut andma (Hargie & Dickson, 2004), ning küsimused, mis suunavad vastama eelnevalt esitatud küsimusele. Seega loodi kodeerimisjuhendisse kolm lisafunktsiooni koos tunnustega. Funktsiooni nimetuste ja tunnuste täiustamise järel kodeeris autor kõik transkribeeritud küsimused (vt lisa 7). Kodeeritud andmete kirjeldamiseks kasutati Microsoft Exceli 2013 *Descriptive Statistics* analüüsi. Kodeerimise reliaabluse (*inter-coder reliability*) suurendamiseks kategoriseeris loodud kodeerimisjuhendi järgi küsimusi teine kodeerija. Kokkulangevuse kodeerimisotsuste suhtarv kodeerimisotsustest oli 90 %.

### Tulemused

Uurimuse tulemusi on kirjeldatud kahes osas: 1) avatud küsimuste osakaal ja funktsioonid ning 2) suletud küsimuste osakaal ja funktsioonid. Tulemuste illustreerimiseks kasutas autor muudetud nimedega õpetajate küsimusi, mis on esitatud kaldkirjas.

Klassiõpetajad esitasid 15 eesti keele tunnis kokku 1116 küsimust. Kõikidest küsimustest 19 olid algselt õpilaste küsimused, mida õpetaja kordas ning ümber sõnastas. Lisaks esines transkriptsioonis kaks lõpetamata õpetaja küsimust. Poolikuid ning õpetaja sõnastatud õpilaste küsimusi andmeanalüüsi ei kaasatud. Seega kuuluvad andmeanalüüsi 1095 õpetaja suulist küsimust. Maksimalne õpetaja küsimuste arv ühe tunni vältel oli 99 küsimust ning minimaalne 50 küsimust. Avatud ja suletud küsimuste sageduse võrdlemiseks kasutati IBM statistikaprogrammi SPSS 22 parameetrilist testi *One Sample t-test* ( $p < 0,001$ ). Tabelis 3 on esitatud avatud ja suletud küsimuste ning nende funktsioonide kirjeldav statistika.

Tabel 3. Õpetaja avatud ja suletud küsimuste funktsioonide sagedus, aritmeetiline keskmine, mediaan, mood ning standardhälve.

	Sagedus (%)	Keskmine	Me	Mo	SD
1. Avatud küsimusi kokku	277 (25.4 %)	18.2	18	18	10.4
1) klassi korda kontrollivad küsimused	27 (2.5 %)	1.8	0	0	3.6
2) protsessiküsimused	211 (19.3 %)	14.1	13	3	9.8
3) täpsustavad küsimused	39 (3.6 %)	1.3	2	1	2.1
2. Suletud küsimusi kokku	818 (74.6 %)	54.5	56	56	9.2
1) klassi korda kontrollivad küsimused	179 (16.3 %)	11.9	10	14	6.2
2) sõnajärge suunavad küsimused	146 (13.3 %)	9.7	12	13	6.1
3) isiklikku seisukohta uurivad küsimused	100 (9.1 %)	6.7	3	3	6.1
4) fakte ja teadmisi uurivad küsimused	331 (30.2 %)	22.1	20	12	11.5
5) täpsustust uurivad küsimused	14 (1.3 %)	0.9	1	1	0.9
6) nõusolekut andma suunavad küsimused	37 (3.4 %)	2.5	2	2	1.7
7) kahtlema suunavad küsimused	11 (1.0 %)	0.7	0	0	1.3
Avatud ja suletud küsimusi kokku	1095 (100 %)	73	70	67	14.5

Me – mediaan, Mo – mood, SD – standardhälve

#### Avatud küsimuste funktsioonid

Uurimuse eesmärgiks oli välja selgitada klassiõpetajate avatud küsimuste funktsioonid ja nende osakaal 3. klasside eesti keele tunnis. Avatud küsimuste hulgas oli kolme erineva funktsiooniga küsimusi (vt funktsioonide osakaalu joonisel 2):

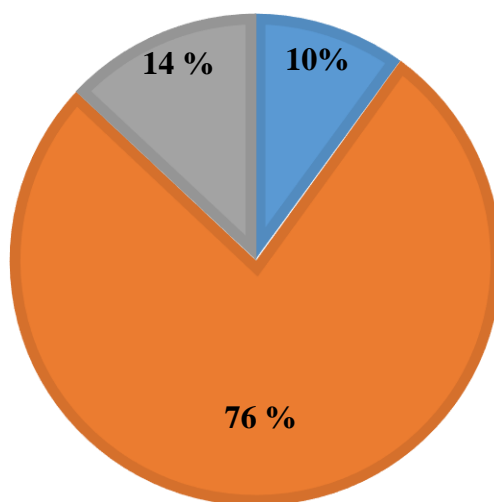
1) õpilaste käitumist ja tegevust kontrolliv funktsioon. Need on teemavälised küsimused, mis suunavad õpilaste käitumist ja tegevust. Klassi organiseerivad avatud küsimused olid uurimuses järgmised: *Aga miks, Sander, ma koguaeg sind küsin?* (Õpetaja 2) *Miks sa siis alla*

*joonid? Miks sa tööd ei tee? (Õpetaja 4) Kus on joonlaud? Miks sa hõikad kohapealt rumalusi? Margus, miks sa ei loe? (Õpetaja 8) Miks te viidate meie aega? Miks te kolmekesi olete? (Õpetaja 11) Kus su harjutuste vihik on, Arno? Mis vihik see selline on? Miks sul päevik lahti on? (Õpetaja 14).*

2) Protsessiküsimusi, mis suunavad õpilast oletama, kirjeldama, põhjendama ja selgitama, esitati avatud küsimuste funktsioonidest kõige rohkem. Protsessiküsimusi illustreerivad näited: *Ja miks need lõigati ära? (Õpetaja 14) Mis sa arvad, kuidas ta tänas kottide toojat? Mida see sinu meelest tähendab? (Õpetaja 15) Mis sa arvad, millest tänane lugu võiks rääkida? (Õpetaja 7) Miks sa tahaksid seda filmi näha? (Õpetaja 11) Kuidas see tarkus väljendub? Kes need tegelased võiksid olla? (Õpetaja 2).*

3) Täpsustavad küsimused, mis suunavad õpilast detailsema ja konkreetsema vastuse sõnastuseni. Avatud täpsustavad küsimused olid järgmised: *Milles? (Õpetaja 1) Mis täpsemalt? (Õpetaja 2) No aga mis otstarbel? Mismoodi? (Õpetaja 10) Kuidas? (Õpetaja 9) Mis sa mõtled sellega? Mis see kõik võiks olla? (Õpetaja 12) Mida ta ei teeks? (Õpetaja 15).*

■ Käitumist kontrollivad küsimused ■ Protsessiküsimused ■ Täpsustavad küsimused



Joonis 2. Avatud küsimuste jagunemine funktsioonide järgi

### Suletud küsimuste funktsioonid

Uurimuse eesmärgiks oli välja selgitada suletud küsimuste funktsioonid ja nende osakaal. Suletud küsimuste hulgas oli seitse erineva funktsiooniga küsimuste kategooriat (vt funktsioonide osakaalu joonisel 3):

1) õpilaste käitumist ja tegevust organiseeriv funktsioon ehk korralduslikud küsimused. Korralduslikud suletud küsimused, mis tundides kõlasid, olid järgmised: *Saate aru? Said või?*



(Õpetaja 15) *Nii, oled valmis?* (Õpetaja 7) *Juba kõik nii valmis? Kas nii pidi? Sirli, kas sa loed veel?* (Õpetaja 8) *Kes see vastas? Kas sa kirjutasid kolm looma nime?* (Õpetaja 5) *Peeter, kas sa vaatasid või? Kellel oli järgmine?* (Õpetaja 11) *Romet, kas sa jõudsid kõik asjad valmis?* (Õpetaja 12).

2) Lisaks leidis suletud küsimuste funktsioonide hulgas ka täpsustust uuriv küsimus nagu avatud tüüpi küsimuste hulgaski. Suletud täpsustavateks küsimusteks loeti näiteks küsimused: *Kas õpiku loost või töövihikust?* (Õpetaja 13) *Kas suured või väikesed?* (Õpetaja 11) *Lühikesed või pikad?* (Õpetaja 10) *Sa mõtled kasvult või vanuselt?* (Õpetaja 9) *Kelle ema?* (Õpetaja 7) *Mõtled nagu tähelepanu? Täpselt või?* (Õpetaja 3).

3) Kõige enam esines suletud küsimuste hulgas fakte ja teadmisi meenutama suunavaid küsimusi. Suletud faktiküsimustena kategoriseeriti küsimused: *Kõigepealt võlus ta keda?* (Õpetaja 13) *Mis maa kirjanik see mees oli?* (Õpetaja 3) *Kuidas ta oli selles raamatus? Mis veel on loodusseadus? Mis asjad on need füüsikareeglid?* (Õpetaja 9) *Mitu aastat tagasi? Mitmes sajand, Eleriin, praegu on?* (Õpetaja 4) *Mille järgi kutsuti inimesi enne nende nimede, perekonnanimede saamist? Kes elas Altpere talus? Missugused ilusad nimed mehed neile valisid?* (Õpetaja 5) *Mis see tähendas? Mida ta tegi? Mida tahtsid Naksitrallid teha veel enne, kui nad otsustasid mere äärde sõita?* (Õpetaja 15) *Mis on skorpion?* (Õpetaja 3) *Kes on selle raamatu kirjutanud? Mille eest talle anti see autasu? Kui vanaks saab Aino Pervik tänavu?* (Õpetaja 10).

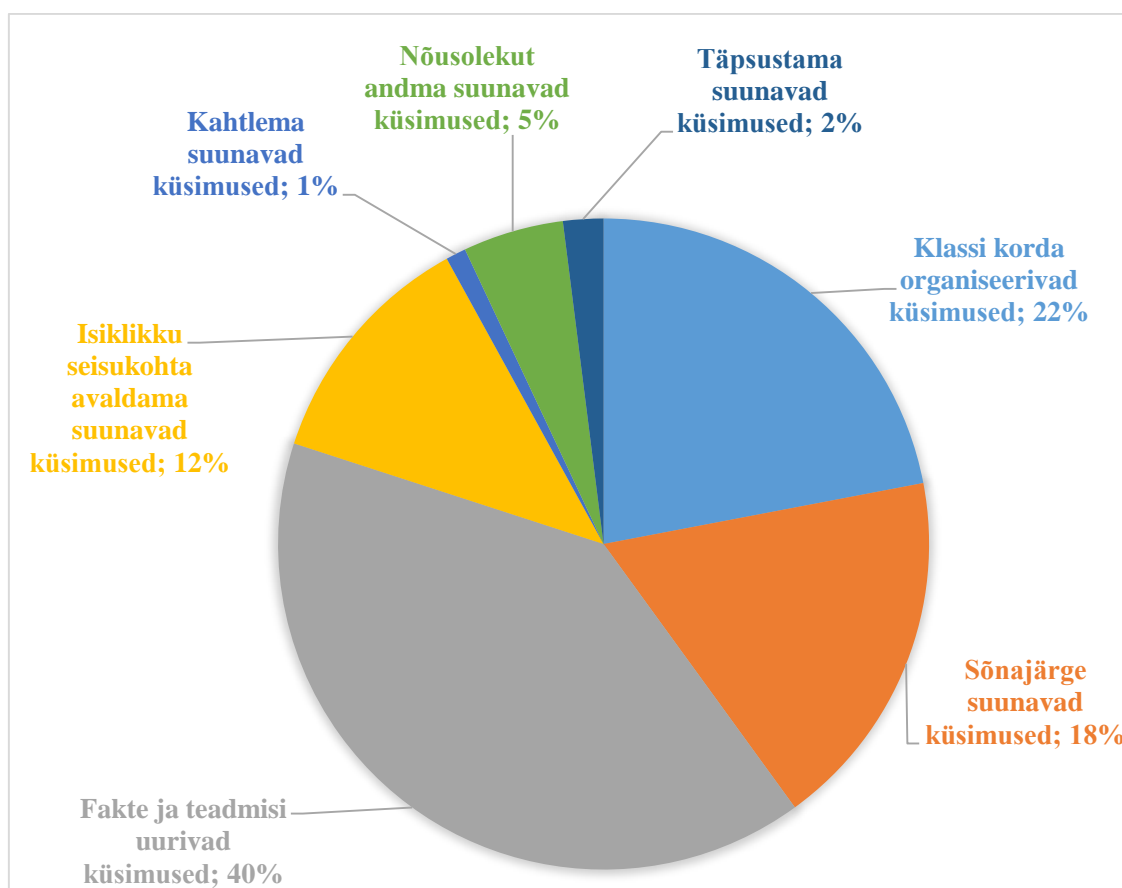
4) Küsimused, mis suunavad vastama eelnevalt esitatud küsimusele. Sellise funktsiooniga õpetaja küsimused olid näiteks: *Midagi on veel meeles?* (Õpetaja 10) *Robert, kas sina tahad lisada? Kas tahab veel keegi täiendada?* (Õpetaja 11) *Kas kellelgi veel midagi meelde jäi, mida ei nimetatud?* (Õpetaja 9) *Kas on veel arvamusi? Kas keegi arvab teisiti? Kes on teisel arvamusel?* (Õpetaja 6) *Kas on veel pakkumisi? On kellelgi mõni hea mõte?* (Õpetaja 1) *Kes oskab öelda?* (Õpetaja 2).

5) Kõige vähem esines käesolevas töös kirjeldatud suletud küsimuste funktsioonidest kahtlema suunavaid küsimusi. Järgmised küsimused liigitusid funktsioonilt kahtlust tekitavateks küsimusteks: *No kas kuuse istikul on nii sealt korvist just neid toitaineid vaja?* (Õpetaja 5) *Kui on suured lained, kas siis ei olnud torm?* (Õpetaja 11) *Aga kas on kirjas, kes korraldas? Aga kes see keelab?* (Õpetaja 10) *Aga äkki on mürgine? Kas sellepärast kugistad, et saad rohkem?* (Õpetaja 4) *Kas päriselt on ka?* (Õpetaja 1).

6) Õpetaja suletud küsimuste üheks funktsiooniks oli uurida õpilase isiklikku seisukohta ja eelistusi ehk arvamust. Suletud küsimused, mis suunavad meenutama õpilase isiklikku kogemust olid näiteks: *Te teate seda lugu?* (Õpetaja 2) *Kas olid sõnad, millest aru ei saanud?*

(Õpetaja 3) *Mis on siin sellised sõnad, mis on nagu rasked?* (Õpetaja 4) *Olete seda proovinud? Missuguse elukutse esindajaga oled kuulnud seda sõna?* (Õpetaja 5) *Kellel tuleb ette, et ta on angoora kampsunit kandnud? Tuleb see film tuttav kellelegi?* (Õpetaja 7) *Kas see tekst oli sulle mõistetav? No, mis sa arvad, kas tänapäeval on ka nõidasid?* (Õpetaja 9) *Kes teab sellest filmist?* (Õpetaja 11) *Kes arvab, et inimesi on rohkem?* (Õpetaja 13).

7) Suletud küsimuse funktsiooniks teiste seas on kinnituse ja nõusoleku saamine ning näitamine. Nõusolekut andma suunavad küsimused on näiteks: *Need olid kenast omavahel seotud, jah?* (Õpetaja 1) *Olete nõus?* (Õpetaja 14) *Olete nõus sellega?* (Õpetaja 13) *Kas sa märkad, midagi on puudu, jah?* *Kes on sellega nõus, et me täna teeme huvitavat ja head tööd tunnis?* (Õpetaja 4) *On ju niimoodi? Kas on raha hoidmine kunst? On tuttav, jah?* (Õpetaja 6) *Oli nii või?* (Õpetaja 12) *Kõik teavad, mis tähendab energiline, jah?* (Õpetaja 9) *No tekib ettekujutus, jah?* (Õpetaja 15).



Joonis 3. Suletud küsimuste jagunemine funktsioonide järgi

## Arutelu

Käesoleva magistritöö eesmärgiks oli välja selgitada klassiõpetajate avatud ja suletud suuliste küsimuste osakaal ja funktsioon 3. klasside eesti keele tunnis. Järgnevalt arutletakse lähtuvalt uurimisküsimustest tulemuste üle ning tuuakse välja uurimuse praktilised väärtused ja piirangud.

Esimene uurimisküsimus: milline on õpetaja erinevat tüüpi küsimuste sagedus 3. klasside eesti keele tunnis? Õpetaja suuliste küsimuste loendamisel selgus, et 3. klasside 15 eesti keele tunnis esitatud küsimuste koguarv on väga sarnane Malkeni (2009) vaatlustulemustele. Malken (2009) loendas 15 I kooliastme tunnis (seal hulgas eesti keele, matemaatika, inimeseõpetus ja loodusõpetuse tunnid) kokku 1066 õpetaja suulist küsimust. Ilmneb, et käesoleva uuringu vaatlustingimus (lugemispala käsitlemine eesti keele tunnis) ei tõstnud õpetaja küsimuste arvu.

Õpetaja suuliste küsimuste hulgas esines rohkem suletud kui avatud küsimusi. Avatud ja suletud küsimuste sageduse võrdlemisel esines statistiliselt oluline erinevus. Käesolev uurimus kinnitab mitmete varasemate uuringute tulemusi, et õpetaja esitab rohkem suletud küsimusi (Harris, 2005; Lee et al., 2012; Qashoa, 2013). Teistest väiksema suletud küsimuste osakaaluni jõudnud Harris (2006) leidis, et 2. klassi kirjanduse tunnis moodustasid suletud küsimused 52,6 % kõikidest õpetaja esitatud küsimustest (käesoleva uurimuses oli suletud küsimuste osakaal 75 %). Lahknevate uurimistulemuste põhjuseks võib olla lähtumine erinevatest avatud ja suletud küsimuste definitsioonidest, millest anti ülevaade magistritöö teoreetilises osas. Erinevalt Harris (2005) uurimusest toetus magistritöö autor küsimuse tüübi kategoriseerimisel võimalikele vastuste arvule (suletud küsimusele on üks aktsepteeritav ja avatud küsimusele piiramatu arv vastuseid). Harris analüüsis küsimuse tüübi määramisel ka õpilaste vastuste pikkust.

Teine uurimisküsimus: milline on õpetaja avatud küsimuste funktsioonide sagedus eesti keele tunnis? Avatud küsimuste funktsioone oli kolm: küsimused, mis kontrollivad klassi korda, täpsustavad küsimused ja protsessiküsimused. Enim esitasid õpetajad protsessiküsimusi, mis uurivad vastaja oletust, selgitust, põhjendust või kirjeldust. Murris ja Haynes (2004) kinnitavad, et protsessiküsimused on dialoogi säilitamiseks kõige olulisema funktsiooniga avatud küsimused. Sarnaselt magistritöö uurimustulemustele on Siraj-Blatchford ja Manni (2008) tulemused näidanud õpetajate protsessiküsimustega samalaadse sisu ning eesmärgiga küsimuste (*pseudo wonder*) ülekaalu avatud küsimuste hulgas. Autorile teadaolevalt ei ole täpsustavate avatud küsimuste sagedust eelnevalt uuritud ning seetõttu ei ole võimalik saadud tulemusi varasematega võrrelda.

Avatud küsimuste funktsioonidest esines kõige vähem klassi korda kontrollivaid küsimusi. Varasemates uurimustes ei ole korraldusliku funktsiooniga küsimusi eraldi avatud ja suletud tüübiks liigitatud. Võrreldes Malkeni (2009) tulemustega on käesoleva töö kõikide korralduslike küsimuste osakaal tunduvalt suurem. Malken (2009) loendas 2. klassides kokku 9,2 % korda kontrollivaid teemaväliseid küsimusi, mis on ligikaudu kaks korda väiksem tulemus kui käesolevas töös (18,8%). Lähtudes klassi korda organiseerivate küsimuste hajuvusest, võib uurimustulemuste erinevuse põhjuseks olla õpetajate individuaalne stiil ja harjumus küsimuste esitamisel, õpilaste motiveerituse ja väsimuse aste.

Kolmas uurimisküsimus: milline on õpetaja suletud küsimuste funktsioonide sagedus eesti keele tunnis? Selgus, et suletud küsimuste funktsioonide hulgas esines kõige enam faktide ja teadmiste meenutamise küsimusi. Leitud tulemusi saab võrrelda Faruji (2011) uurimusega, kus keeleõpetajate esitatud küsimustest liigitusid 52,7 % faktipõhisteks küsimusteks. Gall (1970) ja Kreitzberg (1986) on märkinud, et faktiküsimused kinnistavad noorimas kooliastmes õpilaste põhioskuseid ning soodustavad baastaseme omandamist kõrgemate mõtlemisprotsesside sooritamiseks. Magistritöö uurimustulemused näitavad õpetajate suletud faktiküsimuste ülekaalu, mis viitab sarnaselt Faruji (2011) tulemustele tugevate baasteadmiste kujundamisele ja kinnistamisele.

Lisaks fakte ja teadmisi uurivatele küsimustele leidis suletud küsimuse funktsioon, mis pakkus võimalust vastata eelnevalt esitatud küsimusele. Eelnev küsimus võis olla mistahes funktsiooniga küsimus, näiteks arvamusküsimus, fakte ja teadmisi kontrolliv või protsessiküsimus. Seega võis suletud küsimus hoopis suunata õpilast vastama selgituse, põhjenduse, oletuse või kirjeldusega. Sellised küsimused, mis andsid vastamiseks laiad raamid, olid uurimuses näiteks „Kas on veel arvamusi?“ ja „On kellelgi mõni hea mõte?“ Sarnane suletud küsimus, mis ei nõua pelgalt madalama taseme kognitiivseid oskuseid, oli kahtlema suunav küsimus. Uurimuses esinesid järgmised küsimused: „Aga kes see keelab?“ ning „Aga äkki on mürgine?“ Toetudes uurimustulemustele nõustub magistritöö autor siinkohal Ho (2005) väitega, et kõik suletud küsimused ei ole pedagoogiliselt kasutatud. Nõusolekut andma suunavaid, täpsust uurivaid ja kahtlema suunavaid küsimusi, mida esines teistest harvem (vastavalt 5 %, 2% ja 1%), ei ole autorile teadaolevalt varasemalt vastavas kooliastmes uuritud.

Sarnaselt Siraj-Blatchfordi ja Manni (2008) analüüsikategooriatele oli ühe suletud küsimuse funktsiooniks uurida vastaja isiklikku seisukohta ja eelistusi. Uurimistulemusi võrreldes on näha funktsioonide sageduste erinevus: Siraj-Blatchfordi ja Manni uurimuses

esitati suletud seisukoha küsimusi kõige enam ning magistritöö tulemusena on need küsimused funktsioonide hulgas esinemissageduselt neljandal kohal.

Suletud küsimuste suur osakaal piirab mitmete põhikooli riiklikus õppekavas esitatud pädevuste saavutamist, näiteks põhjendamisoskuse, eneseväljendusoskuse ja kriitilise mõtlemise arengut. Vaatamata kahele suletud küsimuste funktsioonidele, mis suunasid õpilast kõrgemate kognitiivsete protsessideni, eeldasid enamik suletud küsimused üht kindlat napolisõnalist vastust (Blosser, 2000; Chin, 2004). Need küsimused aitasid saavutada aga teisi õppe-eesmärke nagu oskus mõista lugemispala sisu ja seda edasi anda ning oskus vastata küsimustele sobivate lühivastustega.

### *Töö praktiline väärtus, piirangud ja soovitusel edaspidiseks*

Magistritöö kaardistab klassiõpetajate küsimissageduse ja funktsioonide osakaalu Tartu koolide 3. klasside eesti keele tundides. Tulemused on kasulikud edasiste uurimuste baastadmistena ning hetkeolukorra võrdlemiseks teiste uuringutega. Kogutud andmed pakuvad võimaluse õpetaja küsimusi mõjutavate tegurite (nt vastuseks antud ooteaja pikkus, küsimuste ümbersõnastamise sagedus) ja õpilaste vastuste uurimiseks. Osalenud klassiõpetajad said tulemuste uurimisel analüüsida enda oskuseid, suuliste küsimuste kasutamiskiivsust ning töö valmides tulemusi teistega võrrelda.

Fisher (2004) on öelnud, et õpetajad võivad küsimustega lisaks õpilase mõttetegevuse stimuleerimisele õppeprotsessi pärssida. Seega võiksid õpetajad oma teadmisi ja oskuseid küsimistehnikate praktiseerimise valdkonnas analüüsida ja arendada (Chin, 2004).

Põhikooli riiklikus õppekavas esile toodud pädevuste arengu toetamiseks I kooliastmes peaksid klassiõpetajad õppeprotsessis suurendama avatud küsimuste osakaalu. Seega võib uuring mõtteainet pakkuda õpetajakoolituse läbiviijatele, kes ainedidaktikas avatud küsimuste koostamise ja moodustamise oskust enam tähtsustaksid. Magistritöö annab ülevaate õpetaja erinevat tüüpi küsimustest ja nende funktsioonidest, mida õpetajad võiksid tunda ning süsteemselt praktiseerida. Olles teadlik küsimuste tüüpidest ja erinevatest funktsioonidest, on võimalik neid õppetöös eesmärgipäraselt kasutada.

Barnes (1969) ja Ho (2005) on tõestanud, et küsimuste kategooriate määratlemine nii, et teine uurija suudaks tulemusi jäljendada, on äärmiselt keeruline. Seetõttu on loodud mitmeid erinevaid küsimuste klassifikatsioone ning sarnaste kategooriatega uurimustulemuste leidmine on raskendatud. Ka käesolevate uurimistulemuste reprodutseerimine võib osutuda keeruliseks. Magistritöö autor näeb võimaliku lahendusena ühtses keeleruumis põhjaliku kodeerimisjuhendi väljatöötamist, mis lähtuks õpetaja küsimuste esitamise eesmärkidest.

Andmeanalüüsi käigus selgus, et õpetaja suulisi küsimusi ei ole võimalik kategoriseerida ilma konkreetse kontekstita, mistõttu võeti käesolevas uurimuse andmeanalüüsis arvesse tunni konteksti. Püüdes liigitada pelgalt küsimust, saab sellele omistada lugematul hulgal funktsioone, mis ei anna lõpptulemusena põhjalikku arusaama õpetaja küsimuste kvaliteedist. Enamik kodeerimisjuhendeid (Siraj-Blatchford & Manni, 2008) toetuvad õpetaja ja õpilase vastastikusele suhtlusele, mistõttu peab analüüsi kaasama õpilase vastuse õpetaja küsimusele. Väikse valimi põhjuseks oli mitmete õpetajate ja koolide juhtkondade vastumeelsus uurimuses osalemiseks ning seetõttu ei ole võimalik uurimistulemusi üldistada kõikidele Tartu klassiõpetajatele. Vaatamata sellele, annab uurimus ülevaate õpetaja erinevat tüüpi küsimuste osakaalust ja funktsioonidest eesti keele tundides.

#### Tänu sõnad

Tänan kõiki uurimuses osalenud koole, õpetajaid ja kaaskodeerijat Teele Treibergi. Tegudeni viinud motiveerivate sõnade eest tänan Liis Massat ja Tuulike Vallistet, tõlketöö eest Liivi Sõrmust.

#### Autorsuse kinnitus

Kinnitan, et olen koostanud ise käesoleva lõputöö ning toonud korrektselt välja teiste autorite ja toetajate panuse. Töö on koostatud lähtudes Tartu Ülikooli haridusteaduste instituudi lõputöö nõuetest ning on kooskõlas heade akadeemiliste tavadega.

### Kasutatud kirjandus

- Badger, E., & Thomas, B. (1992). Open-ended questions in reading. *Practical Assessment, Res. and Evaluation*, 3(4). Retrieved from <http://pareonline.net/getvn.asp?v=3&n=4>.
- Baird, J.R., & Northfield, J.R. (Eds.). (1992). Learning from the PEEL experience. Melbourne, Australia: Monash University Printing.
- Barnes, D.(1969). *Language, the learner and the school*. Middlesex: Penguin Books.
- Birbili, M. (2013). Developing young children's thinking skills in Greek early childhood classrooms: curriculum and practice. *Early Child Development and Care*, 183(8), 1101-1114.
- Bloom, B. (1979). The Taxonomy and Illustrative Materials. Bloom, B. (Eds), *Taxonomy of Educational Objectives* (pp 62-200). London: David McKay Company.
- Blosser, P. E. (2000). *How to Ask the Right Questions*. National Science Teachers Association.
- Brualdi, A. C. (1998). Classroom Questions. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 6(6). Retrieved from <http://PAREonline.net/getvn.asp?v=6&n=6>.
- Chaudron, C. (1995). *Second language classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Chin, C. (2004). Questioning Students in ways that encourage thinking. *Teaching Science*, 50(4), 16-21.
- Cotton, K. (1988). Classroom Questioning. *School Improvement Research Series*. Retrieved from <http://educationnorthwest.org/resources/school-improvement-research-series>.
- Dillon, J. T. (1982). *Journal of Educational Psychology*, 74(2), 147-165.
- Draper, D. (2010). Comprehension Strategies. Questioning. Retrieved from <http://fractions45.edublogs.org/files/2010/07/QuestioningStrategy.pdf>.
- Eesti Entsüklopeedia. (1989). Tallinn: Valgus.
- Eesti keele seletav sõnaraamat*. (2009). Kõlastatud aadressil <http://www.eki.ee/dict/ekss/>.
- Ewing, J., & Whittington, S. (2007). Types And Cognitive Levels Of Questions Asked By Professors During College Of Agriculture Class Sessions. *Journal of Agricultural Education JAE*, 48(3), 91-99.
- Faruji, L. F. (2011). Discourse Analysis of Questions in Teacher Talk. *TPLS Theory and Practice in Language Studies*, 1(12), 1820-1826.
- Fisher, R. (2004). Õpetame lapsi õppima. Tartu: Atlex.
- Gall, M. D. (1970). The Use of Questions in Teaching. *Review of Educational Research*, 40(5), 707-721.

- Hargie, O., & Dickson, D. (2004). *Skilled Interpersonal Communication* (4th ed). USA: Routledge.
- Harris, D. (2006). *Open or Closed - That is the Question*. Conference paper. University of Warwick.
- Haynes, J., & Murris, K. (2004). What if heaven is full? *Teaching Thinking*, 66-69.
- Ho, D. G. (2005). Why Do Teachers Ask the Questions They Ask? *RELC Journal*, 36(3), 297-310.
- Kalmus, V. (2015). *Sotsiaalse Analüüsi Meetodite ja Metodoloogia õpibaas*. Külastatud aadressil <http://samm.ut.ee/>.
- Kidron, A. (1999). 122 õpetamistarkust. Tallinn: Andras ja Mondo.
- Kikas, E. (Toim). (2010). *Õppimine ja õpetamine I ja II kooliastmes*. Tallinn: Haridus-ja teadusministeerium.
- Kraci, C. L. (2012). Review or True? Using Higher-Level Thinking Questions in Social Studies Instruction. *The Social Studies*, 103(2), 57-60.
- Kreitzberg, P. (1986). Küsimuste osa õpetamisel. *Nõukogude kool*, 3, 31-35.
- Krips, H. (2010). Konfliktidest ja suhtlemisoskustest õpetamisel ning juhtimisel. Tartu: AS Atlex.
- Käis, J. (1991). Kuidas saavutada õige suhe õpetaja ja õpilase töö vahel? *Isetegevus ja individuaalne tööviis* (lk 37-54). Tallinn: Koolibri.
- Kängsepp, P. (2014). *Küsimuste kasutamine kui võimalus toetada õpilaste arusaamist loetust*. Doktoriväitekiri. Tartu Ülikool.
- Laherand, M.-L. (2008). *Kvalitatiivne uurimisviis*. Tallinn: Infotrükk.
- Lee, Y., Kinzie, M. B., & Whittaker, J. V. (2012). Impact of online support for teachers' open-ended questioning in pre-k science activities. *Teaching and Teacher Education*, 28(4), 568-577.
- Lier, L. V. (1988). *The classroom and the language learner: Ethnography and second Language classroom research*. London: Longman.
- Malken, S. (2009). *Mõtlemist arendavate küsimuste kasutamine I ja II kooliastme õppetundides*. Publitseerimata magistr töö. Tartu Ülikool.
- Põhikooli riiklik õppekava*. (2011). Riigi Teataja. Külastatud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/12908201402>.
- Qashoa, S. H. (2013). Effects of teacher question types and syntactic structures on efl classroom interaction. *The International Journal of Social Sciences*, 7(1), 52-62.



- Richards, J. C., & Lockhart, C. (1996). Language use in the classroom. *Reflective teaching in Second Language Classroom* (pp. 182-200). Cambridge: Cambridge University Press.
- Roth, M. W. (1996). Teacher Questioning in an Open-Inquiry Learning Environment: Interactions of Context, Content, and Student Responses. *Journal of Research in Science Teaching*, 33, 710-735.
- Rouet, J., Vidal-Abarca, E., Erbou, A. B., & Millogo, V. (2001). Effects of Information Search Tasks on the Comprehension of Instructional Text. *Discourse Processes*, 31(2), 163-186.
- Salomo, D., Lieven, E., & Tomasello, M. (2012). Children's ability to answer different types of questions. *Journal of Child Language*, 40(2), 469-491.
- Shahrill, M. (2013). Review of Effective Teacher Questioning in Mathematics Classrooms. *International Journal of Humanities and Social Science*, 3(17), 224-231.
- Siraj-Blatchford, I. & Manni, L. (2008). 'Would you like to tidy up now?' An analysis of adult questioning in the English Foundation Stage. *Early Years*, 28(1), 5-22.
- Sõrmus, E. (2001). *Kuidas küsida? Külastatud aadressil*  
[http://www.eestikeelteisekeelena.ee/index.php?option=com\\_content&task=view&id=44](http://www.eestikeelteisekeelena.ee/index.php?option=com_content&task=view&id=44).
- Zohrabi, M., Yaghoubi-Notash, M. & Khiabani, S. Y. (2014). Teachers' Use of Display vs. Referential Questions across Different Proficiency Levels. *International Journal of Applied Linguistics & English Literature*, 3(2), 96-100.
- Walsh, J., & Sattes, B. (2011). Frame Quality Questions. *Thinking Thdrough Quality Questioning* (pp. 15-46). USA: Corwin Press.
- Õunapuu, L. (2014). Teadusliku uurimistöö olemus. Kärner, E. (Toim), *Kvalitatiivne ja kvantitatiivne uurimisviis sotsiaalteadustes* (lk 39-47). Tartu: Tartu Ülikool.

Lisa 1. Ühe päeva väljavõte uurijapäevikust.

24.märts

### Tänased ülesanded

- 1) Helistan Xxx kooli direktorile.
- 2) Lähen isiklikult Xxx kooli (mitte hiljem kui kell 13) õppealajuhatajale uurimust tutvustama ja õpetajate kaasamiseks nõusolekut küsima.
- 3) Too taustaandmete ankeet koolist Xxx.
- 4) Prindi veel 4 taustaandmete ankeeti.

### Kuidas läks?

- 1) Helistasin kooli Xxx direktorile ja selgitasin uurimuse eesmärgi. Vastus negatiivne.
- 2) Uskumatu. Minu usk rõõmsameelsusse ja lahkusesse taastub. Leppisin kokku veel ühe tunnivaatluse.
- 3) Ei jõudnud kooli Xxx taustaandmete ankeedi järele.
- 4) Uued taustaandmete ankeedid olemas.
- 5) KIRI KOOLIST XXX. Mida? Lapsevanemad ei ole nõus ja tunnivaatlus jääb ära? Ma ei osanud sellist tagasilööki uneski näha. Täna seisuga ei ole enam Tartu linnas 3.klassi õpetajaid, keda uurimusse kaasata. Kõik said otsa. Mis siis nüüd?

### Ideed

Taktika muutus? Helisalvestus, et saada lapsevanemate nõusolek?

Millised on videosalvestuse eelised helisalvestuse ees?

Tekstipõhine küsimus on suletud!

### Homseks

- 1) Videosalvestuse asemel ainult heli. Kirjuta juhendajale.
- 2) Uuri, kas õpetajad võtaksid keeldunud lastevanematega ühendust vms.
- 3) Kooli Xxx taustaandmete ankeedi järele.

## Lisa 2

### Uurimuse taustaandmed

#### Õpetaja vanus

- 21-25
- 26-30
- 31-35
- 36-40
- 41-45
- 46-50
- 51-55
- 56-60
- 61-65
- 66-70

Õpetaja haridustase .....

Ülikool .....

Omandatud eriala .....

Õpetaja tööstaaž aastates .....

Klassi õpilaste arv .....

Muukeelsed õpilased jah/ei. Muukeelsete õpilaste arv .....

Õpiabi vajavad õpilased jah/ei. Õpiabi vajavate õpilaste arv .....

Logopeedilist abi vajavad õpilased jah/ei. Logopeedilist abi vajavate õpilaste arv .....

Muud õppetöö läbiviimise eripärad .....

.....

.....

.....

.....

Kuupäev ..... 2016a.

### Uurimuses osalemise nõusoleku leht

Mina olen Tartu Ülikooli magistriõppe tudeng Triin Tähepõld. Õpin sotsiaalteaduste valdkonna klassiõpetaja õppekaval ning viin magistritööna läbi uurimust 3ndates klassides. Minu magistritöö peamiseks eesmärgiks on välja selgitada õpetaja küsimistehnikad.

#### Informatsioon uuritavale:

Lapsi filmitakse ühe tunni vältel nende igapäevase tavalise õppetegevuse jooksul oma õpetaja juhendamisel. Uuringu kestvus on veebruar kuni märts 2016. Uuring viiakse läbi koolis, õppetööks ettenähtud tundide ajal. Kogu uuringu vältel õpetab lapsi nende oma õpetaja.

Uuringu tulemusena saadud andmeid kasutatakse vaid teadustöö huvides ja neid publitseeritakse üksnes viisil, mis tagab uuringus osalejate **anonüümsuse**. Videosalvestust vaatab ja analüüsib ainult uuringu läbiviija. Videosalvestust ei näidata kõrvalistele isikutele.

Uuringus osalejal on õigus tutvuda saadud andmetega ning soovi korral saada selgitusi vastutavalt uurijalt.

#### Lapsevanema nõusoleku kinnitus:

Mind,..... ema/isa

(lapsevanema nimi)

(lapse nimi)

on informeeritud ülalmainitud uuringust ja ma olen teadlik läbiviidava uurimistöö eesmärgist, uuringu käigust ja kinnitan oma nõusolekut lapse osalemiseks selles uuringus oma allkirjaga.

Tean, et uuringu käigus tekkivate küsimuste kohta saan vajalikku informatsiooni vastutavalt isikult Triin Tähepõllult, Tartu Ülikooli klassiõpetaja õppekava magistrandilt (tel. 56 477 662; e-mail: triintahepold@gmail.com).

Lapsevanema allkiri .....

Kuupäev .....2016a

1.näide

## 2.näide

### 3.näide

36	Kas oli midagi veel?								
37	Tahtsid midagi lisada?								
38	Kas veel tuleb?								
39	Kas poistel tuleks veel midagi?								
40	Mäletate kuidas see lugu oli?			käitumise kohta					
41	Kas ema ja isa sõnad läksid sassi vahepeal?								
42	Ema läks kelle juurde?								
43	Kuidas see lugu lõppes?			lõpp puudub					
44	Kes soovib?								
45	Missugune rühm soovib tulla?								
46	Sain ma õigesti aru?								
47	Vaata, mis asi mul siin püsti on?			vaikust nõuab käemärgiga					
48	Missugune lahendus võiks lõpus nüüd olla?								

Lisa 5

Tabel 1. *Avatud ja suletud küsimuste definitsioonid ja tunnused (Lee et al., 2012).*

Küsimuse vorm	Avatud küsimus	Suletud küsimus
Definitsioon	Küsimus, millele on mitmeid aktsepteeritavaid vastuseid.	Küsimus, millele on üks aktsepteeritav vastus.
Tunnused	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Rõhutab vastuseni jõudmise protsessi</li> <li>• Madalad piirangud</li> <li>• Suunab põhjaliku vastuseni</li> <li>• Nõuab kõrgemaid kognitiivseid oskuseid: arutlemine ja otsustusvõime</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Rõhk vastusel ja selle õigsusel</li> <li>• Kõrged piirangud</li> <li>• Suunab lühikese ja lihtsa vastuseni</li> <li>• Nõuab madalama taseme kognitiivseid oskuseid: faktide meenutamine</li> </ul>
Sünonüümid	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Divergentne küsimus</li> <li>• Lai küsimus</li> <li>• <i>Productive question</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Konvergentne küsimus</li> <li>• Kitsas küsimus</li> <li>• <i>Unproductive question</i></li> </ul>

Tabel 2. *Suletud küsimuste kohandatud kodeerimisjuhend Hargie ja Dicksoni (2004), Siraj-Blatchford ja Manni (2008) ning Walsh ja Sattesi (2011) järgi.*

Küsimuse funktsioon	Tunnused	Näide
Küsimus, mis organiseerib ja kontrollib klassi korda	Küsimus kontrollib õpilaste käitumist, tegevusi ja sooritust, mis ei ole teemakohased. Eeldatav vastus on lühike või jah/ei.	Kes on valmis? Kas kõigil on vajalikud vahendid olemas?
Küsimus, mis suunab vastama eelnevalt esitatud küsimusele	Suunab täiendavalt mõtteid, seisukohta, fakti, meenutusi, teadmisi avaldama. Küsimus suunab sõna võtma. Küsimus soodustab arvamuste paljusust. Eeldatav vastus on vastus eelnevale küsimusele.	Kas on kellelgi veel mõni mõte? Kas on veel pakkumisi? Kas on veel? Kas keegi arvab teisiti?
Küsimus, mis suunab meenutama fakte ja teadmisi	Kontrollib õpilase arusaamist loetud tekstist, faktidest, teadmistest. Sõna sõnalt tekstipõhine küsimus, mis suunab meenutama fakte. Küsimus, mis suunab vastuseks esitama fakte. Varasemate teadmiste meenutamine, eelteadmiste aktiveerimine. Õpetaja teab küsimusele vastust ning ootab üht kindlasuunalist vastust. Küsimusele on piiratud arv õigeid vastuseid.	Missugused on lühikesed sulghäälikud? Mis värv see on? Kas ta oli päriselt olemas? Kuhu jänes kutsus teisi loomi? Mis see mardika nimetus oli? Missuguseid küsisõnu te teate?

Küsimus, mis suunab avaldama isiklikku seisukohta ja eelistust	<p>Küsimuse eesmärgiks suunata õpilast oma arvamust, isiklikku kogemust ja eelistusi avaldama.</p> <p>Küsimus suunab meenutama isiklikku kogemust.</p> <p>Vastus lähtub õpilase isiklikust kogemusest.</p> <p>Õpilane teab vastust, kuid õpetaja ei tea.</p> <p>Eeldatav vastus on lühike või jah/ei.</p>	<p>Kas sa tahad piima või mahla?</p> <p>Kes arvab, et inimesi on rohkem?</p> <p>Kas kellelgi on adenoidid opereeritud?</p> <p>Kes on seda merehaigust ise kogenud?</p>
Küsimus, mis suunab nõusolekut andma	<p>Küsimuse eesmärgiks näidata klassi ühtset arvamust, nõusolekut ja kinnitada seisukohta.</p> <p>Eeldatav vastus jah/ei.</p>	<p>Oled sa nõus?</p> <p>See on kole, eks?</p> <p>Olete vastusega päri?</p>
Küsimus, mis paneb kahtlema	<p>Küsimuse eesmärgiks suunata vastuse üle järele mõtlema, tekitada kahtlust.</p> <p>Eeldatav vastus lühike või jah/ei.</p>	<p>Oled sa kindel?</p> <p>Äkki on mürgine?</p> <p>Kas keegi arvab teisiti?</p>
Küsimus, mis uurib täpsustust	<p>Küsimuse eesmärgiks suunata õpilast oma arvamust konkreetselt sõnastama.</p> <p>Uurib lisa õpilase eelneva sõnavõtu kohta ja ebaselge sõnastuse puhul.</p> <p>Eeldatav vastus ühesõnaline või jah/ei.</p>	<p>Täpselt või?</p> <p>Sa mõtled kasvult või vanuselt?</p>



Tabel 3. Avatud küsimuste kohandatud kodeerimisjuhend Hargie ja Dicksoni (2004), Siraj-Blatchford ja Manni (2008) ning Walsh ja Sattesi (2011) järgi.

Küsimuse funktsioon	Tunnused	Näide
Küsimus, mis organiseerib ja kontrollib klassi korda	Küsimus kontrollib õpilaste käitumist, tegevusi ja sooritust, mis ei ole teemakohased. Suunab õpilast märkama oma käitumist. Küsimus on retooriline.	Miks sul päevik lahti on? Miks sa küsid sellist küsimust? Martin, miks sa ei paranda praegu?
Küsimus, mis uurib täpsustust	Küsimuse eesmärgiks suunata õpilast oma arvamust konkreetsemalt sõnastama. Uurib lisa õpilase eelneva sõnavõtu kohta ja ebaselge sõnastuse puhul. Eeldatav vastus on selgitus, põhjendus, oletus või kirjeldus.	No aga mis otstarbel? No miks ei jõua? Aga miks?
Küsimus, mis uurib oletust, kirjeldust, selgitust, põhjendust ehk protsessiküsimus	Küsimuse eesmärgiks selgitada oma arvamust ja seisukohta, lähtudes isiklikust kogemusest. Eesmärgiks põhjendada isiklikku arvamust ja seisukohta faktipõhiselt, lähtudes loogikast. Küsimus suunab oletama ja ennustama. Suunab oma sõnadega edasi andma nähtavat ja kuuldavat.	Miks elu ilma rõõmuta on nagu pikk teekond ilma öömajata? Miks ei tohi toitu kugistada? Mis sa arvad, kuidas see lugu võiks edasi minna? Kui sa sellele lehele nüüd kõige pealt otsa vaatad, mida sa näed?

Lisa 7. Väljavõtte ühe tunni küsimuste kodeerimise protsessist

[illegible]

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja lõputöö üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Triin Tähepõld

(sünnikuupäev: 18.04.1992)

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) enda loodud teose „Klassiõpetajate avatud ja suletud suuliste küsimuste osakaal ning funktsioon Tartu koolide 3. klasside näitel“, mille juhendaja on Egle Säre (MA)
  - 1.1. reprodutseerimiseks säilitamise ja üldsusele kättesaadavaks tegemise eesmärgil, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace-is lisamise eesmärgil kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni;
  - 1.2. üldsusele kättesaadavaks tegemiseks Tartu Ülikooli veebikeskkonna kaudu, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace'i kaudu kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni.
2. olen teadlik, et punktis 1 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.
3. kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei rikuta teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse seadusest tulenevaid õigusi.

Tartus 23.05.2016